

GEOGRAFÍA Y CIUDADANÍA. ESPACIO PÚBLICO EDUCATIVO Y GEOGRAFÍA ESCOLAR: LOS RETOS PARA UNA FORMACIÓN CIUDADANA

Xosé M. SOUTO GONZÁLEZ
xmsouto@ono.com

*Grupo Gea-Clío
Profesor del IES Ballester Gozalvo (Valencia)*

Los alumnos que acuden diariamente por obligación a nuestras aulas forman parte de un conjunto de personas que aspiran a ejercer sus derechos ciudadanos, aunque no sean conscientes de su reivindicación colectiva. En las relaciones internacionales es perceptible la difusión de los sistemas democráticos formales, que se apoyan en un pacto con los ciudadanos. La cesión de soberanía por parte de éstos se ve recompensada por la organización de unas actividades y servicios que se ponen al servicio de individuos y colectividades. Sin embargo el acceso a dichos bienes y servicios no siempre es público, sino que están restringidos por normas y requisitos, como es el caso del dinero. Las personas disponen de la posibilidad de acceder a la cultura o a la información, pero unos más que otros, según su disponibilidad económica.

Cuando el acceso es gratuito y obligatorio, como el caso de la escolarización se suele generar una dualidad educativa, en tanto que las personas con más poder adquisitivo simbolizan en los centros privados (concertados o no) una señal de distinción, en el sentido que le concedía Bourdieu. De esta manera, lo público queda relegado a un segundo término, es el espacio residual para los que no pueden o quieren optar a tener dicha distinción. El espacio adquiere así una cualidad simbólica que será importante analizar para comprender su importancia en la generación de una identidad personal y colectiva.

En este trabajo quiero presentar una praxis didáctica en el ámbito de la educación geográfica ciudadana. En primer lugar quiero definir el problema desde la perspectiva de los alumnos, profesores y sistema escolar: la oferta académica que se hace desde la geografía no es útil para desarrollar valores y actitudes ciudadanas, como tampoco responde a los intereses inmediatos del alumnado. En segundo lugar quiero contrastar los cambios que se han propuesto por parte de la enseñanza de la geografía en la segunda mitad del siglo XX en relación con las alternativas democráticas de una educación al servicio de la ciudadanía, para lo cual analizo el concepto de espacio público ciudada-

no. Por último quiero proponer un proceso de investigación educativa e innovación didáctica que desde mi experiencia docente puede ser útil para motivar al alumnado en la búsqueda de su identidad ciudadana.

INTRODUCCIÓN: ESPACIO Y TERRITORIO EN LA SOCIEDAD ACTUAL

En el contexto de la denominada sociedad de la información, las relaciones sociales se hacen más complejas, a la vez que el proceso de globalización genera unas “identidades de resistencia” de carácter local, que son coetáneas a las marginaciones sociales que muchas veces derivan en guetos¹. Igualmente los centros escolares de muchos países de Europa occidental se llenan de adolescentes que rechazan la cultura que se les ofrece, lo que unido a factores extraescolares (desestructuración social y familiar) provoca una fuerte apatía, cuando no indisciplina, en las aulas.

Sin embargo, la oferta predominante de la geografía es una educación académica, que poco o nada ayuda a entender los problemas sociales, culturales y económicos que se les presentan a los ojos de los alumnos. Para que la geografía se pueda convertir en una materia escolar que le sea útil a la gran diversidad de alumnos es preciso que sepa dar respuesta a los problemas sociales y ambientales que ellos y ellas conocen a través de los medios de comunicación y de su experiencia vital. Y, en este sentido, se hace preciso una nueva manera de organizar los contenidos didácticos. No sólo su selección cultural, sino también su tratamiento en el aula, buscando que el aprendizaje sea significativo para la vida ciudadana.

Para poder analizar adecuadamente las relaciones entre geografía y educación es preciso que comprenda qué se entiende por el objeto de investigación de esta ciencia, así como también la organización institucional en escuelas de Primaria y centros de Secundaria. Para ello es necesario hacer un somero resumen de su evolución en los últimos años y ver si sabe responder a las demandas ciudadanas de conocimiento en relación con el objeto que dice delimitar.

La *idea de espacio* es controvertida y ambigua. A menudo se confunde con territorio político y otras veces es difícil distinguir entre las percepciones geométricas y geográficas. Ya en los planteamientos de I. Kant podemos apreciar esta dualidad en la concepción del espacio, que con el tiempo conformaba la identidad humana. Además de las consideraciones filosóficas que inspiran nuestras maneras de conocer es necesario constatar que el espacio implica unas reacciones de sentimientos y comportamientos de unas personas respecto a otras.

Por eso en la geografía académica han surgido escuelas que se han preocupado de investigar estos asuntos. Es el caso de la geografía humanística o de la denominada de la percepción y del comportamiento, que desde nuestra perspectiva didáctica tienen un gran potencial para plantear actividades de aprendizaje. Así en el proyecto Gea-Clío la primera de las unidades que hemos elaborado tenía precisamente como objeto de inves-

¹ Creo que la tríada de libros de CASTELLS, Manuel. *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. Vol. 1: *La sociedad red*; Vol. 2: *El poder de la identidad*; Vol. 3: *Fin de milenio*, Madrid, Alianza Editorial, 1998, constituyen unos ejemplos excelentes para analizar el cambio social, tecnológico, económico y cultural en el umbral del nuevo milenio.

tigación las relaciones entre el medio geográfico y las percepciones y aprendizaje que podían realizar los alumnos².

Siguiendo los consejos y estudios realizados por Pedro Reques y Josep V. Boira diferenciamos el espacio absoluto y el espacio subjetivo. Muchos geógrafos, ingenieros, arquitectos y urbanistas suelen tener como marco de referencia para sus actuaciones en la ciudad un *espacio homogéneo, absoluto*, exento de cualquier carga que no sea la geométrica o, en el mejor de los casos, la económica e histórico-artística. El trazado de líneas, rectas y curvas sobre un plano de la ciudad, expresión mínima del urbanismo y la planificación urbana, al margen de cualquier otro tipo de consideración, es la materialización más clara de esta visión simplista.

Es la trasposición del espacio geométrico que analizaba Kant y después desarrollaba con su carga pedagógica Jean Piaget. Es un espacio cartesiano que reduce todo tipo de expresiones a cualidades geométricas (lo recto, lo curvo, lo plano, lo sólido). A través de las coordenadas cartesianas, estamos ante un espacio homogéneo, en el cual, por no existir, no existe ni un punto de origen, pues éste (cruce de ordenadas y abscisas) puede ser desplazado a voluntad de los agentes que dominan este espacio geométrico, que se convierte en numerosas ocasiones en producto inmobiliario. En consecuencia es un espacio alejado del concepto de ciudadanía democrática que antes describíamos.

El mérito de los geógrafos fenomenológicos (humanistas) consiste en descubrir otro ámbito espacial que sí se ve modificado por las percepciones, ideas, creencias y comportamientos de los sujetos que en aquel se mueven. Se trata del *espacio subjetivo*. En principio, diferente para cada ser humano, aunque en la práctica se halle socializado en sus experiencias finales por la cultura, la edad u otras variables sociales y personales. Hasta cierto punto, este espacio subjetivo es una contraposición o un complemento del otro espacio, el absoluto, el cartesiano, siendo la otra cara de la moneda de la realidad. Es un espacio vivido, como se titulaba el famoso libro de Fremont, que encierra recuerdos, deseos, emociones y frustraciones.

Sin embargo, esta definición de espacio subjetivo, que es útil para entender las maneras de concebir simbólicamente los alumnos el espacio escolar, es muy poco utilizada en las aulas de geografía. Al contrario lo que más se utiliza en los programas escolares y en los materiales curriculares es una concepción de la geografía que responde en parte al concepto de espacio absoluto, pero claramente condicionado por un paradigma regional, que hace de la geografía un conjunto de conocimientos enciclopédicos y una variedad de técnicas rutinarias de pintar mapas que son poco apreciadas por el alumnado. No entienden éstos ni el mensaje oculto que se transmite (armonía entre medio natural y acción antrópica), ni la información, ni la forma de trabajar los mapas, sobre todo porque viven en la galaxia internet y saben acercarse a las informaciones y mapas a través de google.earth, encarta o wikipedia.

² Nos referimos a. SOUTO GONZÁLEZ, Xosé M. *Mi mundo y el globo donde vivo yo*, Valencia: Nau Llibres, 1992 (hay varias ediciones). BOIRA, J.V, REQUES, P. y SOUTO, X.M. *Espacio subjetivo y geografía*, Valencia: Nau Llibres, 1994

PRIMERA PARTE: ¿QUÉ PIENSAN NUESTROS ALUMNOS DEL ESPACIO GEOGRÁFICO?

Nuestros alumnos de Secundaria conforman un grupo social que se ha venido definiendo como adolescencia. Este concepto acuñado desde hace más de 100 años para describir la transición entre la edad infantil y adulta, entre la heteronomía y autonomía moral, entre la dependencia económica y la suficiencia delimita un grupo de personas que oscilan en su edad entre poco más de diez años (con la pubertad) y alcanza casi los treinta años en el mundo occidental como consecuencia de la infantilización de las relaciones y el aumento de la dependencia económica. El tratado clásico de Stanley Hall del año 1904 describía algunos rasgos que se han venido utilizando de forma rutinaria por los pedagogos.

Es difícil conocer qué piensan los adolescentes más allá de los tópicos y generalizaciones que se reproducen en las encuestas del Instituto de Juventud. Pero es importante abrir vías de investigación sobre sus formas de razonar y sentir si queremos interactuar, comunicarnos con ellos y ellas con una actitud educativa. Lo que piensan los alumnos sobre el territorio político está determinado por las ideas hegemónicas, como muestra Enric RAMIRO (2004) en un estudio sobre 600 alumnos adolescentes del País Valencia. Los tópicos sobre Comunidades Autónomas de España reflejan una clara repetición de los estereotipos que se reproducen en los medios de comunicación. Sin embargo, es una opinión que está preñada de escepticismo, como revelan las encuestas del Instituto de la Juventud, que nos subrayan la desconfianza de los jóvenes respecto a la política, lo que precisamente permitiría realizar una lectura crítica de dichos tópicos. Un estudio que implicaría realizar un análisis riguroso de las imágenes y noticias que se proyectan a través de los medios de comunicación³.

Nosotros pretendemos sugerir otras vías de trabajo. Queremos conocer el pensamiento del alumno en relación con el espacio vivido; esto es cómo perciben y viven los espacios de ocio y cómo simbolizan las clases de geografía y ciencias sociales. Por último nos atrevemos a plantear una línea de interpretación del espacio público desde la posición de los jóvenes, que se proyectan desde sus medios tecnológicos hacia el ciberespacio. Una manera de relacionarse electrónicamente que convive con un hermetismo físico, como pone de relieve el fenómeno de *hikikomori* japonés, que recluido en su casa, llena de aparatos tecnológicos, se relaciona con otras personas que están lejos físicamente.

Los adolescentes y sus espacios de ocio

El interés que tiene para mí el estudio de los adolescentes y el tiempo libre se remonta a mis inicios en la profesión docente y a la posibilidad de relacionar la adolescencia, con sus diferencias por sexo, respecto a sus expectativas en el tiempo de ocio. Ello me llevó a estudiar los espacios de ocio desde una perspectiva que se denominaba del bien-

³ Un ejemplo de lo que decimos es el estudio de los medios de comunicación realizado por Bieito Álvarez, que comparó los centímetros cuadrados que dedicaban los diferentes medios de comunicación a las noticias de los lugares de Galicia y el mundo. ÁLVAREZ FERNÁNDEZ, Bieito. "A percepción do mundo a través dos medios de comunicación. A importancia cara a renovación do ensino da xeografía", *Terra*, núm.1, 1983, Sociedade Gallega de Xeografía, páginas 77-102.

estar social, siguiendo las boyantes teorías de David SMITH, que nos recordaba el carácter subjetivo, y a menudo intimista, de lo que solemos llamar “calidad de vida” (1980; 63 y scs.). Se trataba, entonces, de que los adolescentes proyectaran situaciones personales de futuro en relación con el tiempo de ocio.

El estudio realizado en ese momento (SALOM y SOUTO, 1986) nos ponía de manifiesto que las actividades predominantes consistían en disfrutar de los espacios abiertos (acampadas y juegos en descampados), sobre todo por los chicos y en utilizar los lugares cerrados que les ofrecían a los jóvenes (discotecas), sobre todo a las chicas.

Para iniciar este estudio nos ha sido de gran utilidad la confección de una encuesta realizada entre 72 alumnos del instituto de Ibi (Alicante) y 129 de Vigo. La muestra sólo responde al azar de que yo mismo he sido profesor de estas dos localidades, pero me han servido para comprobar diferencias y semejanzas en dos lugares muy contrastados por su morfología y funciones urbanas⁴. La encuesta, que reproducimos en el Anexo 1, nos permitía realizar una serie de debates sobre sus resultados, lo que nos permitió conocer que los adolescentes se asociaban más y tenían un mayor uso del tiempo y espacio público cuando eran varones. Además sus valoraciones respecto a lo que consideraban que era una ciudad eran más positivas en el caso de los alumnos de Ibi, lo que nos plantea la hipótesis que la ciudad es un espacio simbólico agradable para los adolescentes y jóvenes que no viven en barrios urbanos, como les sucedía a los de Vigo, que residían en el polígono de Coia. Esta diferenciación se va a repetir en la actualidad entre los colectivos de inmigrantes que llegan a las ciudades mediterráneas, como luego comentaremos. Como vemos en el cuadro 1 en la ciudad más pequeña la percepción de una ciudad es más divertida, con más jóvenes, menos aburrimiento y menos agresividad. Aun cuando las estadísticas no se utilicen como prueba empírica sirven para plantear debates en clase y analizar con detalle qué expectativas tienen los alumnos cuando son vecinos de una ciudad, o cómo la imaginan cuando no viven en ella. La percepción de la ciudad por parte de los inmigrantes recién llegados nos confirma esta valoración positiva e idealizada de la ciudad.

Cuadro 1. Diferencias de valoración del concepto ciudad en los adolescentes de Vigo e Ibi.

Ideas relacionadas con el concepto ciudad	Varones Ibi	Mujeres Ibi	Varones Vigo	Mujeres Vigo
Diversión	58,3%	85,7	43,1	60,9
Agresividad	50,0	60,0	90,8	90,6
Aburrimiento	22,2	22,8	58,5	31,2
Jóvenes	94,4	80,0	70,7	64,1

Fuente: SALOM CARRASCO, Amparo y SOUTO GONZÁLEZ, Xosé (1986; 220)

⁴ En el primer lustro de los años ochenta del siglo XX, cuando se realizaron estas encuestas, Vigo se situaba sobre el cuarto de millón de habitantes e Ibi rondaba los 20.000. Además la estructura industrial era más específica en Ibi (industria del juguete) que en Vigo.

Además nos ha interesado cómo las percepciones del alumnado, sobre todo en los tópicos que se repiten en los diferentes lugares, muestran unas diferencias con el profesorado. En el cuadro 2 reproducimos los resultados que hemos obtenido con 99 profesores, 129 alumnos de Vigo y 72 de Ibi, en el que queda de manifiesto el resultado más contundente del alumnado en lo que supone la asociación entre barullo, rapidez o polución, que están más matizadas en el caso del profesorado, lo que contrasta con el tiempo libre, que es más apreciado por los alumnos. Ello nos conduce a la necesidad de explicar la realidad de las ciudades teniendo en cuenta la valoración que se hace por parte de los adolescentes, pues esperan que se hable del tiempo libre en las ciudades y no sólo del plano y funciones urbanas.

Cuadro 2. Diferencias de valoraciones en el caso de alumnos y profesores

Ideas relacionadas con el concepto ciudad	Profesores	Alumnos Vigo	Alumnos Ibi
Barullo	69%	93,4	91,5
Rapidez	69	84,5	81,6
Polución	76	93,1	88,6
Tiempo libre	4	10,1	12,7

Fuente: DOPAZO QUIÑÓNEZ. Isabel et al.(1994, página 40).

Los resultados obtenidos veintidós años después en distintas localidades del área metropolitana de Valencia nos pone de relieve que existen escasas coincidencias con lo que sucedía en los años ochenta del siglo pasado y que el espacio de ocio se ha privatizado mucho más. Ello nos permite analizar con un poco más de detalle la evolución sufrida y cómo los medios tecnológicos (en especial móviles y ordenadores) han incidido en la concepción del ocio de los adolescentes.

La importancia del ciberespacio

No disponemos de los resultados completos⁵, pero las primeras aproximaciones que hemos realizado respecto a la percepción de los espacios y tiempos de ocio por parte de los adolescentes en 2006/07, nos indican la importancia del ordenador y del ámbito doméstico en la concepción del tiempo y espacio de ocio. Ello nos llevó a relacionar estos resultados con otra encuesta que habíamos realizado sobre la influencia de las TIC en la vida de los adolescentes (SOLBES, SOUTO y TRAVER, 2004).

La experimentación de dicha encuesta la realizamos con 187 alumnos de Secundaria Obligatoria (90 alumnos) y Bachillerato (90 alumnos). Se buscó una diferenciación social, por edades y por emplazamiento del centro escolar, de tal manera que pudiéramos alcanzar unos resultados que nos permitieran avanzar en la investigación⁶. Una

⁵ En el momento de redacción de esta comunicación estamos tabulando los resultados.

⁶ Aunque el número de alumnos no es muy grande, los grupos son representativos dado que hay centros urbanos (de la capital y de su área metropolitana), de una zona residencial y otra rural, hay públicos y concertados, hay dos grupos de línea en valenciano y uno de diversificación. Además en Bachillerato hay 2 grupos de Ciencias y de 2 de Humanidades. Para realizar un análisis lo más objetivo posible de las respuestas hemos realizado la agrupación de éstas, mediante categorías o tipos de respuestas.

breve valoración de los resultados nos indica que, dentro de la heterogeneidad del alumnado, es posible apreciar algunas constantes.

Tan sólo vamos a destacar los más datos importantes con objeto de poder aprovecharlos en esta comunicación. En primer lugar hemos constatado la *desigualdad* en el acceso a las TIC, pues el estudio realizado nos confirma que en los centros públicos, en especial en las periferias urbanas, los alumnos no siempre disponen de las tecnologías de la información que nosotros pensamos. Y ello tiene una incidencia grande en el sistema escolar: por una parte, la falta de medios que se produce en el momento de solicitar un ejercicio que implique el uso de estas tecnologías; en segundo, las expectativas que tienen los alumnos acerca del uso escolar de esta herramienta, aunque desconozcan su funcionamiento y sus implicaciones sociales. Y ello condiciona su enseñanza, que no se soluciona sólo con más ordenadores en el aula, pues si se programan tareas escolares en casa, es en este ámbito donde se producen las diferencias de acceso a las TIC. En este sentido uno de los conceptos clave que buscaremos en los libros de texto, en especial en los relacionados con las TIC y las ciencias sociales, es el de desigualdad. Entendemos que un centro escolar bien dotado de medios informáticos supone un primer paso para romper la desigualdad de acceso a las nuevas tecnologías de la información. Pero siendo un peldaño necesario no es suficiente.

Es preciso, en segundo lugar, crear un ambiente y un método de aprendizaje que haga frente a la ausencia de conocimiento sobre las tecnologías que han hecho posible el ordenador e Internet, que hemos estudiado tanto en los alumnos de la ESO como en los del Bachillerato. Hemos rastreado en los libros de texto la posible presencia de las relaciones entre las NTIC y la sociedad del conocimiento en las explicaciones de los libros de Historia contemporánea, Geografía Humana y Ética de Secundaria, Obligatoria y Bachillerato. Pero la búsqueda ha mostrado un resultado poco positivo, pues son escasas las referencias y además de forma anecdótica, sin establecer relaciones entre ciencia, tecnología y vida cotidiana.

En tercer lugar hemos observado que existe un uso de las nuevas tecnologías en la esfera familiar del ocio y tiempo libre⁷. Ello nos condujo a buscar las relaciones entre las TIC y la vida cotidiana. En este sentido buscamos qué tipo de explicación se ofrecía en los manuales no sólo sobre estos instrumentos en particular, sino en general las relaciones entre la investigación científica y su aplicación técnica. Se esperaba que en los temas históricos de las revoluciones científicas e industrialización apareciera claramente reflejada la evolución de la ciencia en relación con los cambios en los usos y costumbres sociales. Y ello constituyó otra de nuestras búsquedas, también escasa y poco relevante, en los libros de texto.

Un aspecto que nos llamó la atención en el anterior trabajo sobre las ideas del alumnado ha sido la correlación que establecían entre las tecnologías de la información y el grado de libertad de decisión. Una idea que en el ámbito escolar significaba que pensaban que disponían de más información y que podían decidir mejor. En los debates posteriores hemos matizado estas conjeturas, de tal manera que hemos descubierto prejuicios y tópicos. Por tanto entendimos que era preciso analizar los manuales escolares

⁷ Las encuestas realizadas entre el alumnado de los centros escolares en los cuales trabajamos nos han permitido comprobar que el ordenador, los móviles y otros instrumentos electrónicos suponen unos porcentajes de propiedad familiar que superan el 70% y en algunos casos el 90%.

desde estas perspectivas, así como las maneras de control de la información que existe en la red, aspecto desconocido por parte del alumnado.

En consecuencia podemos afirmar que los alumnos poseen unas ideas muy superficiales sobre el ciberespacio y que en absoluto saben relacionar con su control político y tecnológico (desconocen todos la existencia del ICAN). En el cuadro 3 hemos querido mostrar algunas de estas concepciones y su relación con el aprendizaje escolar.

Cuadro 3: Ideas de los alumnos respecto a algunos elementos significativos de las TIC

Su papel en el mundo actual	El desarrollo científico que las hizo posible	Las TIC y el proceso de globalización	El control social de las TIC
Facilitan las relaciones sociales a gran distancia Hacen la vida más fácil Permiten difundir y conocer noticias. VALORACIÓN POSITIVA Y AUSENCIA DE CRÍTICA	CONFUNDEN las causas y consecuencias: las redes de comunicación son, para la mayoría, los factores de las TIC. Satélites, fibra óptica e Internet aparecen como causa. SÓLO UNA MINORÍA HABLA DE LA ELECTRÓNICA	Transformación de los mercados financieros SOCIEDAD PLANETARIA por la facilidad de comunicación Las TIC favorecen la globalización por las redes NO EXISTE ANÁLISIS DE LAS DESIGUALDADES	Creen que las grandes empresas controlan, pero no saben cómo. Reconocen las desigualdades de acceso, pero no son capaces de definir los motivos CREEN QUE, AL MISMO TIEMPO, PUEDEN ACERCAR POSICIONES EN EL DESARROLLO

Fuente: Elaboración propia, a partir de SOLBES et al. (2004) y estudios de casos en el aula

Estas ideas superficiales encuentran eco en las prácticas escolares que se realizan desde otras materias, con el agravante de considerar que la informática constituye una materia en sí misma, alejada de su uso en otras asignaturas. Un aviso de lo que puede suceder en educación para la ciudadanía.

El contraste entre el tratamiento que ofrecen los libros respecto a las innovaciones técnicas e implicaciones sociales, que facilitaron la primera industrialización, frente a los cambios sucedidos con la incorporación de las NTIC a la sociedad de finales del siglo XX es muy grande. En un caso se analiza la nueva organización laboral y las consecuencias demográficas, económicas y sociales; en el otro sólo hay referencias al progreso técnico y social. Se puede aducir que el proceso social e histórico de las TIC es más reciente, pero no por ello debería evitarse un planteamiento hipotético sobre las relaciones entre técnica y sociedad. Igualmente en los ejercicios que se programan se abusa de la estrategia de buscar información sin ninguna pregunta previa, lo que permitiría definir un problema.

Los resultados de la presente investigación nos permiten validar la hipótesis de que las TIC en sí mismo no favorecen la democratización de la enseñanza. Para ello se pueden plantear alternativas:

- a) en la organización de las materias, aulas y tiempos escolares;
- b) en el diseño de actividades en diferentes materias (retomar el concepto de transversalidad).

En el primer caso, el ámbito del estudio de la informática como materia escolar, se debe realizar un debate sobre sus contenidos y metodología. Su incorporación al currículum básico supone una oportunidad para plantear el papel de las tecnologías de la información y comunicación en el aprendizaje de actitudes, habilidades y conceptos que sean fundamentales para el desarrollo de la autonomía personal en la sociedad del siglo XXI. Sin embargo, hasta el presente lo que predomina es un debate gremial sobre quiénes son las personas adecuadas para impartir esta materia y no cuál es el objeto de esta materia en la enseñanza básica. Se corre así el grave peligro de legitimar un gremio docente para una nueva materia, que define los objetivos de una educación común y básica. Y además, ello supone la patrimonialización de unos espacios escolares y de unos instrumentos (el aula de informática).

En el segundo caso surge la necesidad de recuperar los elementos que dotan de comprensividad, o sea de cultura común, a todo el alumnado de la Educación Básica. En este sentido, los contenidos que afectan a la sociedad del conocimiento suponen un nuevo reto de alfabetización funcional. Tal como sucede con el uso del lenguaje verbal, que se utiliza como vehículo de expresión en la mayoría de las materias escolares y se educa a los alumnos en su correcto uso, en este caso también se debe proceder de forma semejante, incluyendo las nuevas tecnologías en el uso cotidiano de otras materias. Pero dado que su uso tiene claras implicaciones sociales y científicas, entendemos que estos contenidos deben formar parte de los contenidos educativos comunes, pues afectará a un gran número de personas en los próximos años.

El centro escolar como espacio y territorio de poder

El espacio escolar no es tan sólo un territorio cerrado y acotado, sino un espacio simbólico donde aparecen las frustraciones del fracaso escolar, los miedos a quedar marginado o a ser acosado y también las alegrías del éxito y los sentimientos de la amistad y enamoramiento. Entrar en este complejo mundo de pensamientos y sentimientos desborda mi competencia personal en este momento. Por eso me limitaré a sugerir líneas de trabajo en relación con mi experiencia docente y con las investigaciones que hemos realizado (SOUTO, 1998). Una experiencia que me indica que los alumnos desean como lugar más valorado dentro del centro escolar el patio⁸, pues desean estar con sus amigos y no estar concentrados en unas tareas que, a veces, no saben el motivo de su realización. Además rechazan tajantemente el espacio cerrado del centro escolar, lo que se configura como un territorio de poder y excluyente. Poco sabemos sobre lo que sucede en el patio o en las proximidades del centro escolar, donde también se produce la socialización ciudadana.

Para poder entender mejor la simbolización del espacio escolar hemos venido realizando desde el año 1989/90 unas encuestas entre alumnos del segundo ciclo de la ESO. La posibilidad de contrastar sus resultados con las de otros años y con otros colegas del mismo Proyecto Gea-Clío han ha permitido *generalizar estas ideas de los alumnos*. En cursos anteriores hemos obtenido resultados que nos indican que este tipo de pruebas es muy útil para conocer la situación inicial del alumnado cuando comienza el curso

⁸ Una encuesta rápida realizada en el mes de octubre de 2006 en el IES Ballester Gozalvo con un total de 220 alumnos indicaba que en todos los cursos y con más de 90% de valoraciones en primer lugar el patio era el espacio preferido del alumnado, siendo el segundo lugar el ocupado por la entrada común al centro.

escolar, pues permite detectar los conocimientos y actitudes de los alumnos. Hasta este momento hemos venido realizando, igual que otros compañeros, un seguimiento de las expectativas del alumnado al inicio de un curso escolar en Secundaria (SOUTO, 1998). Los resultados que he obtenido con un total de 120 alumnos de 3º de ESO en el curso 1997/98 han sido muy semejantes a las obtenidas en otros cursos. Siempre hemos mantenido un mismo modelo de encuesta (tal como aparece en el Anexo 2) para poder contrastar los resultados y así validar las respuestas obtenidas.

Los resultados obtenidos sobre un total de 120 alumnos, al inicio del curso 1997/98 era el que se expresa a continuación. También incluimos en paréntesis las medias obtenidas en otras encuestas realizadas entre 1990 y 1997:

RESULTADOS DE LA ENCUESTA INICIAL DE CURSO

120 ALUMNOS (Curso 1997/1998).

Vas a empezar un curso de Educación Secundaria Obligatoria. En el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia se han programado un conjunto de contenidos que están relacionados con geografía. Es muy importante que reflexionemos sobre las ideas que tenemos sobre esta materia.

1. *¿Crees que tendrás que estudiar los nombres de muchos ríos, montañas, países y capitales de Estados?*

SI: 109	NO: 11
90,8% (93%)	9,2% (7%)

Tal como ha sucedido en otras encuestas los resultados nos muestran que los alumnos asocian la geografía a un estudio corográfico del espacio absoluto, o sea a los lugares del mundo. En todos los casos analizados nunca hemos encontrado resultados inferiores al 75% en sentido afirmativo. Este tipo de respuesta permite establecer un diálogo con los alumnos acerca del sentido de la educación geográfica y cuál es el sentido de los mapas, de las fronteras, del territorio.

2. *¿Te gustaría estudiar estos nombres?*

SI: 31	NO: 39	ME DA IGUAL: 50
25,8% (34%)	32,5% (18%)	41,6% (48%)

Sin duda, la preocupación mayor reside en el 41,6% que indican que "les da igual" estudiar uno u otro tipo de contenidos (la media incluso es un poco superior, pues llega al 48%). Mi experiencia me dice que si los alumnos no tienen interés explícito sobre lo que va a ser objeto de estudio los resultados nunca serán positivos. Es preciso, pues, abordar con urgencia la falta de interés y preguntar:

¿Por qué?

Los alumnos no saben muy bien qué decir, en todo caso indican que las respuestas vienen determinadas por el gusto personal de cada uno los miembros del equipo. Pero otras veces indican que "les guste o no", lo deben estudiar para aprobar. En este sentido también puede intervenir el profesor e indicar que el gusto está relacionado con el conocimiento, que debemos aclarar qué significa "gustar la geografía". Aquí es donde se

hace preciso disponer de una claridad conceptual para aclarar las diferencias entre territorio (espacio absoluto) y deseos espaciales (espacio subjetivo) con el objetivo de ir construyendo la dialéctica del espacio complejo, o sea la interacción entre las dos dimensiones del espacio antes citadas.

3. *¿Qué nombres eres capaz de recordar que consideres muy importantes? ¿Qué nombres son más fáciles de recordar? ¿Por qué?*

Hay dos grupos de nombres que se repiten. Unos tienen relación con las grandes ciudades y países del mundo (pues están todos mezclados) y son recordados porque son importantes, pues aparecen en los medios de comunicación. El otro grupo tiene relación con los nombres del medio físico y están asociados a lo que ellos consideran importante, pues aparecen en los libros de texto y los han estudiado anteriormente.

4. *¿Crees que estudiarás otras cosas?*

SI: 67	NO: 2	NO LO SE: 50
56,3% (57%)	1,7% (3%)	42,0% (40%)

Estas respuestas nos permiten indicar que el papel del profesor reside en saber proponer “otras cosas”, otros contenidos didácticos para que ellos puedan aprender “con gusto” y con utilidad, para comprender mejor el mundo en que vivimos. Ello se puede reafirmar cuando le pedimos:

¿Cuáles serían estas otras cosas?

Suelen repetir tópicos que han oído y tienen poco claros: la Tierra, el relieve, problemas de países, población, economía, cultura, Historia, parajes naturales y otros países. Las respuestas se multiplican, pues no hay acuerdos precisos, pese a que se trabaja en equipo. Precisamente la falta de acuerdo puede ser utilizada por el profesorado para explicar su rol en la clase. Como vemos la encuesta inicial no sólo indica lo que no saben, sino también qué esperan de la clase de sociales.

Este tipo de respuestas pone de relieve las características que el alumno de geografía asocia a esta disciplina y a su estudio. Así un estudio presentado por Emilia SANDE (2006), presidenta de la asociación de profesores de geografía de Portugal indicaba la diferente percepción que existía entre los alumnos de geografía, los profesores de esta materia y los de otras asignaturas. En el cuadro 4 vemos una selección de estas palabras asociadas al concepto geografía, que nos muestra una diferente percepción entre el alumnado y los profesores, semejante a lo que sucedía en el caso de los espacios de ocio:

Cuadro 4: Asociación de palabras en la definición del concepto geografía

Palabras	Alumnos Geografía	Prof. Geografía	Profesores otras materias
Clima	52%	0%	42%
Espacio	0	17	8
Mapas	24	42	33
Ríos	40	8	8
Globalización	0	17	0

Fuente: E. Sande (2006; 840).

He seleccionado estas palabras pues muestran la diferente percepción que existe entre los profesores de geografía y sus alumnos e incluso respecto a lo que se puede considerar la opinión vulgar de los ciudadanos más cultos, o sea otros profesores. ¿Por qué no se sabe transmitir lo que se sabe y se cree que define a la geografía? Ese es el reto que nos encontramos en nuestra tarea de educadores y ciudadanos. ¿Por qué hemos abandonado las ideas básicas como clima?, ¿Por qué está tan poco valorado la palabra espacio?, ¿cuáles son los motivos de las discrepancias?

Podemos sugerir que ello está relacionado con la imagen pública de la geografía, sobre todo en España, que bajo el paraguas de las ciencias sociales o conocimiento del medio sigue transmitiendo un conjunto de informaciones poco relevantes. Así los recuerdos de los alumnos encuestados mezclan temas clásicos de Historia (p.e. La Revolución Francesa) con temas enciclopédicos y trabajos sobre el entorno local. Cuando se ha dialogado con el alumnado hemos conocido más ampliamente sus concepciones acerca del significado de “un trabajo de geografía”. Para unos era copiar de una enciclopedia o de un libro un conjunto de datos sobre un país; para otros significaba hacer un conjunto de tareas diversas sobre la localidad, pero sin tener muy claros los objetivos.

Con estos mimbres es difícil confeccionar un cesto de conocimiento espacial crítico. Sin duda se puede aducir que las respuestas y encuestas utilizadas son escasas, pero muestran una tendencia que se confirma en los comentarios que se hacen en las salas de profesores. Por tanto se trata de ir fijando unos caminos de investigación para hacer más rigurosa la intuición y observación de las clases.

SEGUNDA PARTE: PROPUESTAS REALIZADAS PARA INDAGAR SOBRE EL ESPACIO GEOGRÁFICO DESDE LA ENSEÑANZA ESCOLAR

La geografía aparece como una materia de tradición elitista en los estudios de Secundaria de España y Portugal. Los estudios realizados por Sergio Claudino, Alberto Luis, Julia Melcón entre otros nos muestran que su enseñanza aparecía en la segunda mitad del siglo XIX y primera del XX como un estudio dentro de las tradiciones regionalistas, que asociaban el estudio geográfico a los modos de vida. El conocimiento de las diferentes regiones y la búsqueda de las identidades locales eran algunos de los objetivos que se seguían con el estudio geográfico de los lugares.

Como hemos puesto de relieve en otros estudios (SOUTO, 2003; SOUTO y CLAUDINO, 2004), la geografía en España y Portugal constituía en el diecinueve una asignatura que aparecía sobre todo en Primaria Superior y Secundaria, o sea para las minorías. Una materia que se asociaba a la Historia y que desemboca en estudios de Corografías y fomento de la identidad nacional estatal en los decenios finales y ya en Educación Primaria. Era una materia que respondía a los ideales de la burguesía conservadora en el poder, de ahí que las Sociedades Geográficas (como las de Lisboa o Madrid) hagan informes sobre la importancia de esta disciplina, que se pretende independiente de la Historia. La búsqueda de la identidad nacional se complementa con el conocimiento de lugares lejanos, que va parejo a la expansión colonial, así como al fomento de las identidades político-administrativas, lo que se logra, en algunos casos, a través de los estu-

dios monográficos provinciales⁹. En definitiva, una asignatura al servicio de un concepto restringido de ciudadanía.

Las reformas didácticas de la enseñanza de la geografía en los primeros decenios del siglo XX, como La Escuela Nueva o la ILE, no se cuestionan el sentido profundo de los valores ciudadanos que se expresan a través de esta materia. Generan métodos activos a través de grandes maestros (como Beltrán y Rózpide o P. Chico Rello), pero no se cuestionan el carácter específico del saber geográfico, muy determinado por la excepcionalidad kantiana y por la singularidad del hecho regional, tal como había sido consagrado por Vidal de la Blanche.

Si bien es cierto que existe una preocupación por la educación moral y cívica de la formación geográfica (como Ruiz Amado en 1913 o el Boureau International d'Education en 1939), no menos correcto es afirmar que estos pensamientos no se traducen en programas de acción formativos para la población estudiantil. Son la expresión de una voluntad y una preocupación, pero al mismo tiempo revelan la inexistencia de un programa de investigación que permitan fomentar una educación ciudadana crítica.

El cataclismo humano que suponen las guerras mundiales y la constitución de instituciones internacionales (Asamblea de Naciones, ONU, UNESCO) anima a plantear el carácter formativo y cívico de la geografía. Se sabe que puede ofrecer una particular manera de entender el territorio político y la identidad espacial, además de facilitar el componente espacial de los derechos políticos y sociales, entre los cuales adquiere un mayor valor el relacionado con el medio ambiente. Surgen entonces pronunciamientos del BIE a favor de una geografía escolar como medio para promover la comprensión internacional.

Sin embargo, en la Península Ibérica en la mitad del pasado siglo, la geografía escolar seguía anclada en los esquemas del paradigma regional: identificación de espacios regionales y armonía entre las relaciones del ser humano con su medio ambiente. Además los manuales escolares en las dictaduras de Franco y Salazar continuaban en su descripción de Portugal y España como unos territorios imperiales, en el caso lusitano a través de la descripción de sus colonias y en el español en la añoranza de la "madre patria".

Los cambios epistemológicos surgidos en los años sesenta (la denominada Nueva Geografía y los modelos matemáticos y sistémicos) entra en la geografía escolar por la vía de la acumulación de conocimientos y ejercicios prácticos: redes, sistemas, orden jerárquico de lugares. La Carta Internacional de Geografía de 1982 apoya esta concepción de una geografía al servicio de la ordenación técnica del territorio, si bien su eco en las geografías escolares de Secundaria es muy limitada. En cualquier caso es una concepción tecnocrática del espacio; o sea es el espacio absoluto, concebido de forma administrativa y urbana: un territorio a ordenar.

Además si en el campo de la investigación se abrían tímidamente estas formas de entender el territorio, en España seguía primando una concepción escolar regionalista. Como han mostrado los trabajos de Horacio Capel, Alberto Luis, Luis Urteaga o Pilar

⁹ Un ejemplo de lo que estamos indicando se puede consultar en el estudio realizado por el equipo de trabajo dirigido por el profesor Horacio Capel. CAPEL SÁEZ, H. et al. *Geografía para todos*, Barcelona: Los Libros de la Frontera, 1985

Benejam, la incorporación de las novedades científicas es lenta en la secundaria, en gran medida como consecuencia de la falta de relación entre la Universidad y la enseñanza no universitaria. El resumen que ha hecho E. RAMIRO (2002) de su tesis doctoral corrobora con datos lo que aquí mantenemos y expone las dificultades de asimilar las innovaciones en la estructura académica y escolar.

En consecuencia son escasas las innovaciones que se realizan dentro de lo que conocemos como espacio subjetivo, así como desde la perspectiva del espacio complejo. Tan sólo la labor de algunos colectivos de profesores minoritarios en Secundaria y alguna figura aislada en la Universidad nos indicaban que la geografía de la percepción y el comportamiento existían.

¿Qué podemos esperar de la educación geográfica?

Para acercarnos al conocimiento de los objetivos y deseos de la educación geográfica contamos con las Declaraciones Internacionales de esta materia, tal como formalmente las han publicado las comisiones de educación de la Unión Geográfica Internacional, en algunas ocasiones con el aval de la UNESCO.

En la segunda mitad del siglo XX conocemos las que se han publicado en los años 1951, 1965, 1982 y 1992. Siguiendo a grandes rasgos el estudio realizado por Sergio Claudino¹⁰, así como algunas precisiones que hemos realizado en otras ocasiones podemos afirmar que estas cartas internacionales han mostrado la preocupación académica por dar una respuesta a las demandas sociales.

Pero hemos podido comprobar que las voluntades de entender y proponer soluciones a las demandas sociales han estado muy mediatizadas por la evolución de la ciencia geográfica. Además hemos de considerar que el diagnóstico social y científico está muy condicionado por el dominio de una geografía escolar occidental, pues la mayoría de referencias están hechas en relación con la producción editorial de Reino Unido, Alemania, Estados Unidos y Holanda. La Carta de 1965 recoge el clásico planteamiento de la geografía regional, que privilegia el método inductivo y la observación del territorio. Sin duda, el dominio de este paradigma era evidente en los primeros años de los sesenta.

La llegada de nuevas formas de pensar el territorio y la búsqueda de relaciones con otras materias tiene su influencia en la geografía escolar. Así en la Carta de 1982 se trata de analizar el problema espacial desde la óptica del ordenamiento territorial y se atisbaba una esperanza de solucionar los problemas por medio de técnicas estadísticas y modelos geográficos, tal como se proponía desde la denominada "Nueva Geografía". Como sabemos estos modelos predictivos han tenido que refugiarse en el azar y en las contingencias sociales y económicas para dar cuenta de las dificultades de explicar el comportamiento de las decisiones humanas en la ordenación espacial. Del espíritu geográfico y la observación pasamos a la competencia espacial y a la organización desde un método deductivo.

En los años noventa muchos geógrafos y geógrafas habían constatado la insuficiencia de los modelos técnicos para asegurar un bienestar social por medio de la planifica-

¹⁰ CLAUDINO, Sergio. "A Carta Internacional sobre a educação geográfica", *Apogeo*, 1993, núm. 7, páginas 19-23

ción. Algunas personas como David Harvey renuncian a estos modelos a favor de una geografía más social y crítica con las estructuras del poder. Evidencia que el espacio es un producto social, pero que al mismo tiempo su lenguaje (formas y volúmenes) generan marginaciones y ocultan realidades humanas que no se quieren presenciar.

En este contexto hay que entender la Carta Internacional de 1992, que retoma los principios de las declaraciones universales que sirvieron para la constitución de la ONU, de la UNESCO y que sentaron las bases de la Declaración de los Derechos Humanos de 1948. Son principios genéricos que en los casos español y portugués van a estar filtrados por la necesidad de converger con la Unión Europea. En este sentido se hace un gran esfuerzo por aumentar la escolarización obligatoria (en España pasa a ser hasta los 16 años y en Portugal hasta los 15), pero sin cambiar las estructuras organizativas y muy poco el diseño de las materias escolares.

En efecto, la entrada de España y Portugal en las Comunidades Europeas en 1986, transformada en Unión Europea en Maastricht, supone que los valores de la productividad, competitividad y modernización llegan al lenguaje de políticos e instituciones. Si el 1996 fue declarado por la UE como año internacional del aprendizaje a lo largo de la vida, el año 2000 consagra en la Agenda de Lisboa los principios políticos que van a regir los planes educativos de la UE: potenciar las competencias escolares que nos permitan aumentar la competitividad productiva mundial. Así la formación para la vida se encuentra en la encrucijada de formar para el trabajo o para la ciudadanía, como denunció en su momento E. GELPI (2005).

En estos años, la geografía escolar en España permite que algunos equipos de trabajo puedan interpretar los objetivos legales, aprovechando el marco de flexibilidad existente. No obstante, la mayoría de las editoriales y del profesorado seguía una forma de programar que estaba anclada en un academicismo temático y en un conservadurismo metodológico. Los estudios realizados sobre los libros de texto en los primeros momentos del cambio curricular denunciaban la utilización de conceptos obsoletos para explicar el medio rural (PUENTE, 2001) o la ausencia de criterios didácticos para secuenciar los contenidos en la enseñanza obligatoria¹¹. Parecía preciso investigar en estos obstáculos que impedían que mejorara la calidad educativa en las aulas.

Sin embargo la preocupación política sobre los contenidos de geografía en la enseñanza obligatoria se dirigió preferentemente a la cuestión territorial. Según el partido gobernante en España, a partir de 1996, el tratamiento de las informaciones referentes a los territorios de las Autonomías ponía en peligro el aprendizaje global de España y se corría el riesgo de fomentarse unas identidades locales excluyentes. En una actitud mimética respecto a la Academia de la Historia, la Asociación de Geógrafos Españoles (AGE) publicó un informe sobre los libros de texto, que tuvo escaso eco en la opinión pública y entre los profesores asociados a dicha asociación¹².

¹¹ En este sentido podemos mencionar los trabajos de M. Balanzá y E. Climent presentados en el *IV Congreso de Didáctica de la Geografía*, celebrado en Alicante en 1998, o las diversas publicaciones del *proyecto internacional MANES*, que en su revisión de los manuales escolares de los siglos XIX y XX incluye referencias al caso de los libros de geografía.

¹² Nos referimos al informe elaborado por Jacobo GARCÍA y Daniel MARÍAS en diciembre del año 2000 y asumido por la junta directiva de la AGE en marzo de 2001. La repercusión de este informe ha sido escasa, pues tan sólo M^a Luisa de Lázaro y Xosé M. Souto enviaron sus críticas a este documento, según se recoge en la página web de la Asociación de Geógrafos Españoles

El mal llevado debate sobre la enseñanza de las humanidades, dado que no se ponía en cuestión el modelo de enseñanza para una cultura de masas (SOUTO, 2001), así como la percepción de la pérdida de autoridad del sistema escolar, y del profesorado en particular, crearon el campo de cultivo para que se modificara la estructura de los contenidos didácticos, primero de una manera provisional en diciembre de 2000 y, tras la aprobación de la LOCE, de manera definitiva en julio de 2003.

Los programas de la LOCE suponen una vuelta al lenguaje enciclopédico, gremial y académico de los años cincuenta y sesenta del siglo pasado. Un estudio comparativo de los programas de 1991 y 2000 ponen de manifiesto la vuelta a un conocimiento temático, conceptual y parcelado de la realidad geográfica. En el cuadro 5 hemos comparado, de una forma resumida, los contenidos que aparecían en ambos decretos y que tienen relación con la geografía. En un caso son contenidos para ser organizados por el profesorado a lo largo de toda la Etapa Secundaria Obligatoria, en el otro es la secuencia de contenidos en los cursos de dicha etapa, de tal manera que se rompe con el criterio de flexibilizar los contenidos según los niveles del alumnado. Además, como se puede observar, han desaparecido las referencias expresas a contenidos de procedimientos y actitudes.

Cuadro 5: Comparación de los contenidos de Geografía en 1991 y 2000 (Decreto MEC) en la Educación Secundaria Obligatoria

CONTENIDOS DE 1991 (Etapa)	CONTENIDOS DE 2000 (cursos)
Iniciación a los métodos geográficos	El planeta Tierra: sus movimientos y su representación cartográfica (1º)
El medio ambiente y su organización	Los elementos del medio: relieve, clima, vegetación, aguas (1º)
La población y los recursos	Los medios naturales y los recursos (1º)
Las actividades económicas y el espacio geográfico	Los riesgos naturales (1º)
El espacio urbano	La población mundial (2º)
Espacio y poder político	Las actividades económicas (2º y 3º)
Procedimientos: técnicos de trabajo geográfico (seis)	La ciudad (3º)
Actitudes (tres)	El espacio geográfico español (3º) El espacio mundo y sus problemas (3º)

Fuente: Elaboración propia sobre R.D. 1007/1991, de 14 de junio, y 3473/2000 de 29 de diciembre

En el umbral del nuevo milenio se refuerzan las tendencias de la globalización y de las migraciones planetarias. Un proceso que conlleva un aumento de las desigualdades no sólo entre países, sino entre grupos humanos dentro de un país. Se crean ilusiones sobre el libre acceso a los bienes culturales y de un libre comercio mundial; sin embargo existe una brecha digital y un proteccionismo mercantil que agrava la deuda y dependencia económica de los más pobres.

Las soluciones exigen compromisos políticos y una cierta posición radical en defensa de la democracia ciudadana. No obstante, la Carta Internacional de la Educación

Geográfica de 2000 de Seúl entiende la globalización y el interculturalismo como un proceso de buenas voluntades, que se incardina en la armonía entre ser humano y naturaleza que había argumentado la geografía regional. Como es lógico cualquier documento internacional supone una negociación previa y expone generalizaciones. A nosotros nos interesa recoger de la misma aquellas expresiones que nos permitan desarrollar un concepto de geografía educativa, crítica con el saber ciudadano y desde una perspectiva didáctica de aula, pero no queremos renunciar a ejercer el derecho ciudadano a discrepar del escaso valor de las buenas intenciones y, frente a ello, la injusticia que supone olvidarse de las personas que están fuera del sistema, las personas marginadas del proceso de globalización, que se vende como un producto que mejora la calidad de vida de toda la humanidad.

Por eso en la consolidación de una alternativa educativa desde la geografía nos encontramos en un dilema. Nos proponemos formar a ciudadanos críticos sin renunciar al lenguaje del marketing y a las competencias europeas, pues corremos el riesgo entonces de convertir a los alumnos en unos marginales invisibles del sistema. Entendemos que podemos superar el reto si lo realizamos en colaboración con más colegas y, sobre todo, si somos capaces de articular una propuesta espacial que facilite la comunicación del alumnado con sus compañeros y con el profesorado. La posibilidad existe si somos capaces de plantear la construcción del espacio complejo desde las interpretaciones subjetivas que complementan y dotan de sentido a los conceptos, hechos y datos que los profesores, los libros de texto y otros medios de comunicación ofrecen al alumnado.

Y la geografía tiene como tarea explicar la eficacia ante la ordenación del territorio para captar inversiones y hacer atractivo el espacio para inversores (Decisión del Consejo 2006/702/CE de la UE para sexenio 2007-2013). Explicar cómo es posible compatibilizar este producto de marketing territorial con una propuesta de gobernanza y con un planteamiento de cohesión social y económica. Sin duda, educar para la ciudadanía supone estudiar las estrategias de gobernanza territorial y articular una propuesta para analizar cómo se construye el espacio público en una sociedad preocupada por la competitividad e integración multicultural.

El valor educativo de la geografía en relación con la formación ciudadana está vinculado a la expresión de fenómenos espaciales; o sea, a saber pensar el espacio. En este contexto se le pide al profesor de geografía que “saiba operar simultaneamente na educação geográfica e na educação para a cidadania. A eficacia deste encruzamento exige mobilização do saber e da reflexão pedagógica da educação geográfica” (João REIS, 2002; 95).

Como hemos dicho en líneas precedentes, la educación geográfica supone saber pensar el espacio. El espacio como identidad y, por tanto, como construcción personal y social. Es aquí donde debemos reflexionar sobre el valor educativo de saber pensar el espacio público, ese espacio que es accesible a todo el mundo

Saber pensar el espacio público supone reconocer las tres dimensiones que nos expone E. SOJA (1996) en su estudio sobre el espacio. Por una parte el espacio como resultado de las prácticas espaciales de los agentes urbanos, que se materializan en formas urbanas; en segundo lugar como espacio simbólico que es concebido por las personas; por último, como espacio vivido de sociabilidad. Una diferenciación que tiene aplicaciones didácticas en los espacios residenciales, comerciales o de ocio. Algo que tratamos de vislumbrar en la última parte de esta comunicación.



Sin duda antes de desarrollar didácticamente este concepto será preciso aclarar dónde y cómo se manifiesta el espacio público para los adolescentes. Una preocupación que ha sido objeto de reflexión por parte de la Asociación de Geógrafos Españoles¹³. Así es preciso diferenciar en los espacios residenciales los lugares de ocio colectivos de los espacios públicos, pues aquellos están vallados y por eso sólo accesibles a los propietarios de la urbanización (figura 1). O bien entender el significado residual de la calle como espacio público para el ocio, la reunión, la protesta... (figura 2), mientras aumenta en el imaginario de adolescentes y adultos cobra más importancia los centros comerciales, como han demostrado algunos geógrafos ibéricos.

TERCERA PARTE: NUEVAS VÍAS

Desde hace años venimos sosteniendo que la educación geográfica debe asentarse en el desarrollo de unos objetivos sociales, de tal manera que la denominada geografía física pueda aportar sus conocimientos ambientales en esta sociedad de riesgo planeta-

¹³ Del 26 al 29 de octubre de 2005 se celebró en Santander el XIX Congreso de Geógrafos Españoles bajo el título "Espacios públicos, espacios privados. Un debate sobre el territorio", organizado por la Asociación de Geógrafos Españoles con la colaboración, en esta ocasión, del Departamento de Geografía, Urbanismo y Ordenación del Territorio de la Universidad de Cantabria.

rio. Así en el programa de trabajo del grupo Gea-Clío (SOUTO et al., 1997) hemos enunciado algunos problemas que son susceptibles de ser transformados en contenidos didácticos a través de una secuencia metodológica de tareas. Así propusimos desarrollar principios como los siguientes:



- *no todos los seres humanos tienen un cobijo donde resguardarse de las inclemencias del tiempo atmosférico y desarrollar su vida privada*
- *los sentimientos sobre un territorio se utilizan para potenciar políticas localistas y nacionalistas que dan lugar a marginaciones y conflictos*
- *la internacionalización de las comunicaciones y del mercado financiero crea una "falsa cultura" de carácter universal donde aparentemente todos los seres humanos son iguales*
- *no todas las personas disponen de un trabajo donde desarrollar sus competencias físicas e intelectuales*
- *algunos países son explotados por otros a través de relaciones comerciales injustas*
- *en el creciente proceso de urbanización hay colectivos de personas que viven en situaciones de marginación social junto a otras que disponen de todos los medios económicos y materiales a su alcance*
- *en algunos países el crecimiento demográfico crea problemas de superpoblación, mientras que en otros condiciona el proceso de envejecimiento*
- *el poco respeto hacia los otros componentes del ecosistema mundial hace que el ser humano ponga en peligro la estabilidad del planeta*
- *los recursos ambientales (suelo, agua, aire) sufren un proceso de privatización y mercantilización que determina la presencia de grandes espacios de ocio.*
- *la oferta del ocio ha generado una actividad empresarial turística que ha provocado importantes impactos en el medio.*
- *la continua mercantilización de los recursos ambientales genera desigualdades en el acceso a los bienes ecológicos*

No hay duda que esta propuesta supone una lectura e interpretación de la realidad social y espacial que no todas las personas comparten. Pero debemos aclarar que además de ser legítima esta selección, conecta con los intereses del alumnado adolescente, pues le invita a participar en la definición de los contenidos didácticos desde su espacio subjetivo. Finalmente hemos de señalar que esta selección de objetivo facilita el desarrollo de una metodología coherente con la participación ciudadana (en este caso del alumnado) y la confección de pequeños trabajos de investigación. De hecho en los momentos presentes (primer trimestre de 2007) el grupo está reflexionando sobre las concepciones de los adolescentes sobre los espacios de ocio en los medios urbanos.

Así podemos indicar que, desde la experiencia que tenemos en el grupo Gea-Clío desde hace casi veinte años, es factible realizar un conjunto de investigaciones escolares articuladas sobre la idea de ciudadanía y espacio, entendido éste como elemento característico del ser humano, que nos permite simbolizar un territorio, una comunicación, unas relaciones sociales. En este aspecto podemos analizar y proponer una alternativa didáctica que tenga en cuenta:

- a) Qué es el espacio local y cómo se relaciona con el global. En este sentido es preciso diferenciar espacio de identidad de territorio político y administrativo, que tanto ha condicionado la geografía del entorno y de “la patria chica”.
- b) Cómo se fraguan los espacios de la adolescencia: de ocio, de relaciones con los amigos, con las unidades domésticas, con los compás del instituto... ¿Cómo se utilizan los tiempos de ocio en los fines de semana, en vacaciones?
- c) Cómo se organizan los colectivos étnicos y culturales en la ciudad de Valencia (u otras ciudades) y cómo se puede proponer una educación cívica, cómo podemos diferenciar espacios públicos en una sociedad intercultural, muy diferente a la multicultural.
- d) Cómo se va parcelando y privatizando el espacio público: las urbanizaciones cerradas, el derecho de admisión en bares y centros comerciales. Cómo se estructuran y simbolizan los espacios públicos comerciales.
- e) Cómo se organiza el espacio doméstico entre los adolescentes y sus progenitores y cómo influye la variable de género.

Ello permitiría articular unidades didácticas sobre:

- a) Espacio ecológico y territorios políticos. Un análisis crítico. Patrimonio ecológico y administración del territorio.
- b) Los espacios de ocio en la adolescencia. Deseos y posibilidades.
- c) Las relaciones sociales y culturales en los medios urbanos.
- d) La privatización de los espacios. La negación del derecho a la vivienda y la apropiación de las plusvalías urbanas.
- e) La organización doméstica del espacio. ¿Quién hace qué?

Además de otras posibles temáticas cómo son la organización de un aula de geografía para enseñar ciudadanía y las actividades extraescolares. Así nos podemos plantear si ciertas actividades que se organizan por un centro escolar aumentan o bien compensan las desigualdades familiares y sociales, como hemos mostrado en líneas anteriores respecto al uso de la informática en casa.

Al desear definir los objetivos desde una interpretación de los problemas sociales entendemos que realizamos una interpretación del saber escolar. De esta manera podemos confrontar nuestros deseos con los criterios establecidos por la legislación oficial y con las expectativas sociales y deseos personales que manifiestan los alumnos y el resto de la comunidad política.

Por ello consideramos muy relevante y útil para la educación geográfica, desde una perspectiva de conocimiento crítico ciudadano, la organización de investigaciones sobre la práctica didáctica. Un ejemplo de lo que decimos es la publicación de la Universidad de Lisboa (João REIS *et al.*, 2004) en la cual se recogen experiencias de profesores en prácticas que han realizado su trabajo de investigación durante su *estágio*, o sea en su Seminario dirigido por la cátedra de Didáctica da Geografia de dicha universidad.

En un caso se muestra una propuesta de trabajo a partir del análisis inicial de las ideas del alumnado sobre inmigración. El estudio es un magnífico ejemplo de cómo se puede coordinar el trabajo entre los profesores de la universidad (de la cátedra de Didáctica y de la dirección del Seminario Pedagógico) y de los centros escolares de secundaria. En el otro se plantea un análisis sobre la globalización y su incidencia en la

vida cotidiana. En ambos casos se observa una praxis didáctica que logra aunar teoría y práctica.

No queremos cerrar esta comunicación sin subrayar que el planteamiento expuesto supone un compromiso individual y colectivo con la profesión docente y con una ciudadanía activa. Una actitud que se concreta en proyectos, reuniones, trabajo diario en el aula y difusión de experiencias, como la que ahora presentamos. Una posición que sigue manteniendo la posibilidad de educar a los adolescentes para una convivencia democrática.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CACHINHO, Herculano (2007) «L'espace public dans la banlieue de Lisbonne: de la rue au centre commercial». *Sud-ouest européen*, nº 23.
- CLAUDINO, Sérgio y SOUTO GONZÁLEZ, X. M. (2004) "Educação Geográfica e Cidadania no Século XXI". In *Actas do V Congresso da Geografia Portuguesa. Portugal: Territórios e Protagonistas*. Guimarães, Universidade do Minho, 14 a 16 de Outubro de 2004, 14 p.
- DOPAZO QUINÓNEZ, Isabel et al. (1994) *El estudio geográfico de los problemas urbanos. Orientación teórica y praxis didáctica*, Valencia: Nau Llibres.
- GELPI, Ettore (2005) *Educación permanente. Dialéctica entre opresión y liberación*, Xàtiva: Ediciones del CREC, Diálogos y CCOO-PV.
- PUNTE FERNÁNDEZ, Leonor de la (2001) "La elaboración del conocimiento académico y su incidencia en las aulas de Secundaria: los medios rurales y la explicación geográfica del territorio. Nuevos enfoques, nuevas perspectivas de futuro", en SOUTO, X.M. Proyecto Gea-Clío. *La didáctica de la geografía i la història en un món globalitzat i divers*, Valencia: Federació d'ensenyament CC.OO. P.V.- L'Ullal, páginas 206 a 219.
- RAMIRO I ROCA, Enric (2002) *Aproximació a l'escola valenciana de geografia*. Madrid-Valencia, Biblioteca Nueva, Universitat de València.
- RAMIRO I ROCA, Enric (2004) *Tòpics i adolescència: una visió valenciana sobre les diferents autonomies*, Castelló: Universitat Jaume I, 2004, Col.lecció educació.
- REIS, João (2002) "Educação geográfica e cidadania: uma missão possível"; In Barata Salgueiro, Teresa (coord.) *Olhares sobre o território e a espacialidade*, Lisboa: Centro Estudos Geográficos, Universidade de Lisboa, páginas 95-106.
- REIS, João (org) et al. (2004) *Boas praticas na educação geográfica*, Lisboa: Centro de Estudos Geográficos da Universidade de Lisboa.
- SALOM CARRASCO, Amparo y SOUTO GONZÁLEZ, Xosé M. (1986) "Los adolescentes y los espacios de ocio", en García Ballesteros, Aurora (edit) *El uso del espacio en la vida cotidiana*, Madrid, Seminario de Estudios de la Mujer, Universidad Autónoma.
- SANDE, LEMOS, Emilia (2006) Reflexões de uma profesora de geografia: algumas interrogações e uma proposta de planificação por matrizes", In Marrón Gaité, M^a Jesús y Sánchez López, Lorenzo (editores). *Cultura geográfica y educación ciudadana*, Mrcia, Grupo didáctica de la AGE, Asc. Prof. De Geografía de Portugal, Universidad de Castilla-La Mancha, páginas 835-846.
- SMITH, David (1980) *Geografía humana*, Barcelona: Oikos-tau.

- SOJA, E. (1996) *Thirdspace Journeys to Los Angeles and other Real and Imagined Places*, Cambridge: Blackwell.
- SOLBES, J. SOUTO, X.M. TRAVER, M.J. (2004) "El impacto de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación en el sistema escolar". *Geo Crítica / Scripta Nova. Revista electrónica de geografía y ciencias sociales*. Barcelona: Universidad de Barcelona, 1 de agosto de 2004, vol. VIII, núm. 170-71. <<http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-170-71.htm>>
- SOLBES, Jordi; SOUTO, XM., TRAVER, N. et al. (2004) "Visión del alumnado de las TIC y sus implicaciones sociales", *Investigación en la escuela*, 54, páginas 81-91.
- SOUTO GONZÁLEZ, Xosé Manuel et alii (1997) *¿Cómo abordar los problemas sociales y ambientales desde el aula? Proyecto Gea-Clío*, Valencia: Nau Llibres.
- SOUTO GONZÁLEZ, Xosé M. (1998) *Didáctica de la geografía. Problemas sociales y conocimiento del medio*, Barcelona. Serbal.
- SOUTO GONZÁLEZ, Xosé M. (2003) "A Xeografía e a educación da cidadanía". *Revista da Facultade de Letras, Geografía*, vol. XIX, Porto, páginas 25-46.

ANEXO 1:

Modelo de encuesta utilizado en diferentes centros escolares para conocer la percepción espacial urbana y de sus equipamientos

ESPACIOS DE OCIO Y ADOLESCENCIA.

Curso: _____ del Centro Escolar: _____

Edad _____ Sexo _____ Domicilio _____

1. ¿Qué haces en tu tiempo de ocio?
2. ¿Qué lugares de diversión eres capaz de recordar en un minuto?
3. ¿Qué es lo que echas de menos en tu barrio o ciudad para divertirse mejor?
Barrio: _____
Ciudad(pueblo): _____
4. ¿Qué lugares de diversión sueles frecuentar?
5. ¿Qué te gustaría hacer con tu tiempo de ocio?
6. ¿Qué sería lo primero que harías si fueras concejal de cultura?
7. Señala con una * las ideas relacionadas con ciudad (puedes poner hasta 10)

Humanización	Aburrimiento	Pacifismo	Jóvenes
Tiempo libre	Paz	Dependencia	Aire limpio
Solidaridad	Rapidez	Atracción	Repulsión
Diversión	Agresividad	Viejos	Barullo
Poco tiempo libre	Independencia	Polución	Tranquilidad
Deshumanización			

8. Cómo podemos definir el espacio público (ordena por importancia: 1º, 2º...)

*un lugar accesible para todas las personas sin ningún tipo de restricción

*un lugar que utilizamos para desarrollar una actividad

*un lugar agradable que se gestiona desde las instituciones públicas

*un lugar donde nos reunimos con más personas para comunicarnos

*otras definiciones

ANEXO 2

Encuesta utilizada en los centros escolares para conocer las expectativas del alumnado respecto a la materia de Geografía

ENCUESTA INICIAL DE CURSO

Vas a empezar cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria. En el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia se han programado un conjunto de contenidos que están relacionados con geografía. Es muy importante que reflexionemos sobre las ideas que tenemos sobre esta materia.

1. ¿Crees que tendrás que estudiar los nombres de muchos ríos, montañas, países y capitales de Estados?

SI NO

2. ¿Te gustaría estudiar estos nombres?

SI NO ME DA IGUAL

¿Por qué?

3. ¿Qué nombres eres capaz de recordar que consideres muy importantes? ¿Qué nombres son más fáciles de recordar? ¿Por qué?

4. ¿Crees que estudiarás otras cosas?

SI NO NO LO SE ¿Cuáles serían estas otras cosas?

5. Ordena por orden de importancia las cualidades que debe poseer un buen alumno de geografía?

- capacidad de estudio continuo
- capacidad de memorizar muchos nombres
- capacidad de razonamiento
- capacidad de relacionar varias cosas a la vez
- capacidad de hacer gráficas y mapas
- capacidad de resolver problemas

6. Recuerdas algún trabajo que hayas realizado sobre geografía?